

Die dokumentarische Interpretation von Lernorientierungen bei parteipolitisch Engagierten

Hunold, Martin

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hunold, M. (2013). Die dokumentarische Interpretation von Lernorientierungen bei parteipolitisch Engagierten. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14(2), 327-344. <https://doi.org/10.3224/zqf.v14i2.16389>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Martin Hunold

Die dokumentarische Interpretation von Lernorientierungen bei parteipolitisch Engagierten

The documentary method of interpretation by politically dedicated people in partys

Zusammenfassung:

Ausgangspunkt dieses Beitrags, in dem von den Ergebnissen einer kleineren Untersuchung berichtet wird, ist die Annahme, dass Menschen in Parteien informelle und nonformale Lernprozesse durchlaufen. Die Mitglieder der jeweiligen Partei knüpfen dabei auch an ihre eigene Lebensgeschichte und die in ihnen erworbenen Orientierungen, u.a. ihre „Lernorientierungen“ (Nohl 2013), an.

Diesen Zusammenhang von Lebenserfahrungen und Lernorientierungen (vgl. auch Nohl 2009, S. 7) habe ich in der Interpretation von drei narrativen Interviews (vgl. Schütze 1983), die ich mit langjährig und ehrenamtlich engagierten Parteipolitiker_innen auf kommunaler Ebene – von der Christlich Demokratischen Union (CDU) sowie von Bündnis 90/Die Grünen – geführt habe, in den Blick genommen. In der Auswertung, die der dokumentarischen Methode der Interpretation (vgl. Bohnsack 2010; Nohl 2009), verfolgte ich die Frage, wie parteipolitisch engagierte Menschen lernen und welche biographisch generierten Lernorientierungen die Lernprozesse strukturieren. Aus Platzgründen werde ich in diesem Aufsatz vor allem auf die empirisch erfassten Lernorientierungen und somit auf die Strukturiertheit des Lernens eingehen. Was die befragten Politiker_innen gelernt haben, wird nur in Umrissen angedeutet. Bevor ich die im Zuge

Abstract:

Parties can be biographically relevant areas, within which learning processes are stimulated and biographically originated learning orientations become relevant, which in turn are incorporated in the agent's everyday practice and empirically reconstructable. The focus of the research work was the correlation of biographical experiences and orientations.

This paper pursues the question how party politically dedicated people learn within their biography. In which way does it come to a buildup of knowledge and skill within the biography of politically active people?

Three narrative-biographical interviews (cp. Schütze 1983), with long-standing dedicated people of the Christlich Demokratische Union (CDU) and Bündnis 90 / Die Grünen, constitute the basis of the research work. Using the documentary method of interpretation (Dokumentarische Methode der Interpretation) (cp. Bohnsack 2010; Nohl 2009) the author reconstructs the correlation of learning orientation and biographical experiences of the party politically active people.

The author pursues the specific knowledge interest to identify learning orientation and learning processes within the life experiences and action practices of politically dedicated people. These can be empirically determined within and beyond the

meiner empirischen Analyse rekonstruieren Lernerorientierungen vorstelle (Kapitel 2) und resümiere (Kapitel 3), möchte ich die theoretischen Grundlagen der Untersuchung darlegen (Kapitel 4).¹

party politics. With this, several learning orientations are reconstructed: Learning orientation on public attention and acknowledgement, Learning orientation on personal self-assertion, Learning orientation on diverse worldview and ideas, Learning orientation on personal sovereignty of interpretation, Learning orientation on personal exertion of influence, Learning orientation on selection.

Schlagworte: Lernen und Biographie, atheoretisches Wissen, Habitus, dokumentarische Methode der Interpretation, narrativ-biographische Interviews, politische Partei

Keywords: learning and biography, atheoretical knowledge, habitus, documentary method of interpretation, narrative-biographical interviews, political party

1. Grundagentheoretische und methodologische Prämissen der Untersuchung

1.1 Handlungspraxis und Erfahrung im Kontext der empirischen Erfassbarkeit

Parteipolitiker_innen kommunizieren ihr Alltagsgeschäft gegenüber Journalist_innen oder Bürger_innen vorwiegend in einer spezifischen Art und Weise. Dabei sind parteipolitisch Engagierte nicht selten von der Absicht geleitet, ihre Handlungen, Entscheidungen, Positionierungen oder Projekte sprachlich attraktiv zu verkleiden. Dennoch ist auch ein parteipolitisch aktiver Mensch „Träger von ‚Strukturen‘“ (Alheit 2007, S. 82), die er im Laufe seines Lebens angehäuft hat. Mit anderen Worten: Politiker_innen „meinen“ also mehr als sie „sagen“, wenn sie erzählen“ (ebd.). Deshalb erforderte die Realisierung von Interviews mit politisch aktiven Menschen ein gewisses Fingerspitzengefühl, oder genauer: eine besondere Methode zur Erhebung dieser impliziten Strukturen in den Handlungspraktiken (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2007, S. 14) der Akteur_innen.

Um einen empirischen Weg zu der Handlungspraxis der politisch engagierten Menschen zu erhalten, setzte ich zur Erhebung der Daten narrativ angelegte Interviews (vgl. u.a. Schütze 1983) ein, um die Parteipolitiker_innen in einen dynamischen und intensiven Erzählprozess zu versetzen und dadurch Erzählungen zu generieren (vgl. Nohl 2009, S. 22), innerhalb derer sich der politisch engagierte Mensch „in den Rahmen seiner eigenen Erfahrungen“ (ebd., S. 29f.) verwickelt und damit „einen tiefen Einblick in seine Erfahrungsaufschichtung“ (ebd., S. 30) ermöglicht. Wo dies geschieht, wird folglich eine enge Passung „zwischen erzählter und erlebter Erfahrung“ (ebd., S. 30; vgl. auch Bohnsack 2010, S. 92) angenommen.

In meiner Forschungsarbeit wollte ich also nicht nur das kommunizierbare bzw. explizite und theoretische Wissen (das besonders von journalistischem Inte-

resse ist), sondern vor allem das implizite und „atheoretische“ (Mannheim 1980, S. 73) Wissen der parteipolitisch Engagierten empirisch erfassen (vgl. u.a. Nohl 2009, S. 10f.). Für dieses Erkenntnisinteresse musste ich mich auf „den Habitus“ (Bohnsack 2010, S. 66) der Politiker_innen beziehen, der sich in der Art und Weise, d.h. in dem „Orientierungsrahmen“ (ebd., S. 201) widerspiegelt, in dem ein Thema oder eine Problematik im Interviewprozess von den befragten Personen bearbeitet wird (vgl. Nohl 2009, S. 8). Das Habituskonzept geht auf Pierre Bourdieu zurück (vgl. u.a. Bourdieu 1987, S. 277-354, 2009, S. 139-202) und wurde von Ralf Bohnsack – vor allem in seiner kritischen Auseinandersetzung mit Bourdieus Konzept – für die dokumentarische Methode anschlussfähig gemacht (vgl. Nohl u.a. 2013, S. 21f.).

Menschen sind „verstrickt in einen Habitus, den man nicht einfach ablegen kann“ (Nassehi 2010, S. 95); sie sind folglich „verstrickt in Praxen, in praktische Lösungen von Situationen, in Erwartbarkeiten, in eine Welt, die eben so ist, wie sie uns praktisch erscheint“ (ebd.). Durch diese habituellen Verstrickungen „weiß man meist irgendwie, wie man sich zu verhalten hat“ (ebd., S. 89) und kann so, ohne große geistige Anstrengungen, den Alltag ausgestalten. Den Menschen steht folglich – neben dem expliziten – ein implizites, atheoretisches und handlungspraktisches Wissen zur Verfügung (vgl. Nohl 2009, S. 10f.; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 275), das in Alltagspraxen – halb bewusst, halb unbewusst (vgl. Nassehi 2010, S. 89) – gelernt und angewandt wird. So wissen wir z.B. „intuitiv aus unserer Erfahrung, wie man Knoten knüpft, diskutiert, telefoniert und Fahrrad fährt“ (Nohl 2009, S. 10). Diese Annahmen lassen sich dann auch auf das Engagement in Parteien übertragen. Es kann davon ausgegangen werden, dass politisch engagierte Menschen über implizite Wissensbestände verfügen und darüber ihre politischen Handlungspraxen ausgestalten. Parteipolitiker_innen entwickeln – neben dem ausgeprägten machtpolitischen Kalkül – beispielsweise auch ein intuitives Gespür für Macht- und Mehrheitsverhältnisse, Parteigepflogenheiten, Aufstiegsoptionen, Ausdrucksweisen oder auch mögliche Risiken für die eigene Karriere, ohne dieses verinnerlichte Machtbewusstsein in jedem Fall absichtsvoll reflektieren zu können. Ausgestattet mit dem entsprechenden Habitus, wissen die politisch Engagierten intuitiv, wie sie sich in einer Partei bewegen müssen, um erfolgreich zu sein.

1.2 Biographie und Lernen

Der Habitus der von mir untersuchten Parteipolitiker_innen wurde in ihrer Lebensgeschichte herausgebildet. Insofern interessierten sie mich auch als „Biographieträger“ (Schütze 1983, S. 283). In der Lebensgeschichte von Menschen vollzieht sich eine „lebenslängliche Bewegung, die von einem Standort zu einem nächsten führt“ (Schulze 2010, S. 423) und „von dem aus sich jeweils ein neuer Bewegungs-, Handlungs- und Vorstellungsraum erschließen lässt“ (ebd.). Menschen sind in ihrer Lebenszeit und bezüglich ihres Wahrnehmens, Erkennens oder Handelns immer an räumliche und zeitliche „Standort[e]“ (Mannheim 1980, S. 212), d.h. an spezifische Erfahrungen gebunden (vgl. ebd., S. 214ff.).

Biographien können schließlich auch als „ein fortlaufender Problemlösungs- und Lernprozess“ (Schulze 2010, S. 425) verstanden werden. Dazu lässt sich konstatieren, dass Menschen in ihrer Lebensgeschichte bestimmte Lernprozesse

durchlaufen, die informeller, nonformaler wie auch formaler Art sein können (vgl. Alheit/Dausien 2005, S. 566; Dohmen 2001, S. 18; Pauli 2006, S. 29). Die nicht-formalen Anlässe des Lernens sind unverbindliche Angebote (vgl. ebd.), die „in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens“ (Dohmen 2001, S. 18) zirkulieren. Das heißt demnach auch, dass non-formale Lernangebote auch „jenseits der etablierten Bildungseinrichtungen“ (Alheit/Dausien 2005, S. 566), beispielsweise als angebotenes Mentoringprogramm für neue Mitglieder einer Partei, praktiziert werden können. Im Gegensatz zu den nicht-formalen Lernprozessen realisiert sich das informelle Lernen „außerhalb von künstlichen pädagogischen Lernarrangements“ (Dohmen 2001, S. 18 in Anlehnung an Karen Watkins & Victoria Marsyck) und basiert „auf der eigenen (nicht von anderen angeleiteten) Verarbeitung von Erfahrungen“ (ebd.). Informelles Lernen kann sich z.B. in einer spontanen Diskussion in einem Parteigremium – zum einen beabsichtigt und bewusst, zum anderen aber auch zufällig und nebenbei (vgl. ebd., S. 19) – vollziehen. Lernen realisiert sich zudem in einer spezifischen Anbindung an Raum und Zeit und verwirklicht sich durch lebensgeschichtliche Erfahrungen (vgl. u.a. Nohl 2013; Rauschenbach 2009; Hunold 2012). In Parteien kann zudem nicht einfach nur gelernt werden, sondern die informellen und nicht-formalen Lernprozesse werden nach spezifischen Orientierungen (vgl. u.a. Nohl 2013, S. 4ff.; Naumann 2010, S. 33ff.) – die sich wohl in aller Regel auch außerhalb der Parteipolitik entwickelt haben – strukturiert. Das bedeutet, dass sich im biographischen Verlauf der Menschen eine bestimmte Art und Weise herausgebildet hat, wie sie lernen (vgl. Nohl 2013, S. 6ff.).

Die besondere Art und Weise des Lernens schließt an den oben vorgestellten Orientierungsrahmen an und kann mit dem Begriff der „Lernorientierung“ (ebd., S. 3) zusammengefasst werden.² Lernprozesse werden demnach innerhalb eines spezifischen Horizontes oder „Rahmens“ verwirklicht (vgl. Marotzki 1990, S. 52ff.), „der als Kon-Text den Text definiert. Das bedeutet, daß die Art und Weise des Lernens durch einen solchen jeweiligen Rahmen festgelegt wird“ (ebd., S. 52). Die Lernprozesse werden durch biographisch erworbene und habitualisierte Lernorientierungen praktisch formatiert und ausgestaltet, ermöglicht oder aber auch begrenzt (vgl. Nohl 2013, S. 6ff.). „In diesem Sinne sind Lernorientierungen als die Orientierungsrahmen zu begreifen, innerhalb derer Akteure Wissen und Können erwerben“ (Nohl 2010, S. 8). Kurzum: Lernen vollzieht sich durch biographische Erfahrungen (vgl. Schenk/Thompson 2011, S. 325f.) und dokumentiert sich in der Zunahme von Wissensbeständen und Fähigkeiten (vgl. Nohl 2013; Alheit/Dausien 2005, S. 565). Mit Lernen ist die „Mehrung von (...) Erfahrung innerhalb einer gegebenen Lebensorientierung“ (Nohl 2006, S. 7) gemeint und kann mit Florian von Rosenberg als „Habitusdifferenzierung“ (ebd.)³ bezeichnet werden. Insbesondere da, wo sich der „Aufbau von Wissen und Können“ (Nohl 2013) im empirischen Material bei den befragten Informant_innen dokumentiert, können Lernprozesse (vgl. ebd.) und habituelle Differenzierungen (vgl. Rosenberg 2011, S. 31) rekonstruiert werden.

2. Empirische Rekonstruktionen von Prozessen und Orientierungen des Lernens

Die empirische Basis der Untersuchung bildeten drei narrativ-biographische Interviews, die ich 2011 mit ehrenamtlichen Politiker_innen von der CDU und den Grünen selbst durchführte. Jeder Interviewverlauf wurde so offen wie möglich ausgestaltet (vgl. Bohnsack 2010, S. 20f.; Nohl 2009, S. 19).

2.1 Drei Vergleichsfälle im Überblick⁴

Claudia Kohl* ist zum Zeitpunkt des Interviews 49 Jahre alt. Sie wird in Ost-Berlin als Ältestes von sieben Kindern geboren und wächst in einem katholisch orientierten Elternhaus auf. Sie besucht seit ihrer Kindheit die Jugendgruppe der katholischen Kirchengemeinde, tritt später auch dem sozialistischen Jugendverband, der Freien Deutschen Jugend (FDJ), bei. Im Jahr 1985 beendet Frau Kohl nach der zehnten Klasse die Schule und absolviert eine Fachschulausbildung zur Kinderkrankenschwester in Berlin. Sie arbeitet dann einige Jahre in Leipzig und Heiligenstadt. Frau Kohl verweigert in ihrer Jugendzeit ihr Engagement in der Gesellschaft für Deutsch-Sowjetische Freundschaft (DSF) sowie die Übungen der Wehrkunde im Sportunterricht. Diese Verweigerung führt zu Auseinandersetzungen und Diskussionen in der Schule und Ausbildung, die von Frau Kohl – nach eigenen Angaben – viel abverlangen. Als Christin empfindet sie sich zudem in einer Minderheitenposition innerhalb der Deutschen Demokratischen Republik (DDR).

Nach dem sie eine Dokumentation über die Ereignisse auf dem Tian'anmen-Platz in China findet, beginnt Frau Kohl in den letzten Monaten der DDR ihr politisches Engagement bei der Bürgerbewegung Demokratie Jetzt und baut für diese die Basisgruppe in Friedrichshain mit auf. Sie beschreibt dabei die Entwicklungen bei Demokratie Jetzt und verweist auf private Ereignisse.

Bei Demokratie Jetzt müssen Satzungen erstellt und unterschiedliche Interessen zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden. Außerdem entscheidet sich die Bürgerbewegung, an den Kommunalwahlen teilzunehmen. Die Entwicklungen und Ansprüche des politischen Engagements in der DDR und im wiedervereinigten Deutschland sind für Frau Kohl neu und werden von ihr Stück für Stück bewältigt. Sie wird in das kommunale Parlament gewählt. Im Jahr 1993 geht die Bürgerinitiative Demokratie Jetzt in der Partei Bündnis 90/Die Grünen auf.

Ab 1990 gehört Frau Kohl der Bezirksverordnetenversammlung (BVV) in Friedrichshain an und engagiert sich dort erst in der Bürgerbewegung und später in der daraus entstehenden Partei Bündnis 90/Die Grünen. Für die grüne Partei arbeitet Frau Kohl bis heute und engagiert sich im Bezirksparlament von Friedrichshain-Kreuzberg. Nach der Geburt ihrer Kinder (1999/2000) arbeitet sie nicht mehr in landespolitischen Angelegenheiten ihrer Partei mit, sondern konzentriert sich auf die Kommunalpolitik des Berliner Bezirkes. Gegenwärtig arbeitet Frau Kohl als Kinderkrankenschwester.

Franziska Riedle* ist zum Zeitpunkt des Interviews 59 Jahre alt. Sie wird in Bremen geboren und wächst in der Nähe dieser Stadt, auf einem großen Bauernhof mit zahlreichen anderen Kindern und deren Familien auf. In ihrer Erzählung zu den Kindheitsjahren betont Franziska Riedle, dass sie mit vielen Kindern auf-

gewachsen ist und sich bei den Inhalten von Spielen durchsetzen konnte. Franziska Riedle besucht auf Wunsch der Eltern eine Waldorfschule, in der sie das Phänomen der sozialen Ungleichheit unter den Schüler_innen feststellt. Mehrfach verweist sie in diesem Zusammenhang auf Schwierigkeiten hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung. Am Ende der zwölften Klasse verlässt sie die Schule und absolviert, nach einer selbstgewählten Praxisphase in einem waldorforientierten Kindergarten, eine Ausbildung zur Heilpädagogin an der Fachschule für Heilpädagogik in Bremen. In der Ausbildungszeit lernt Frau Riedle neue Modalitäten des Unterrichts kennen. Diese Erfahrungen führen zu Lernprozessen. Nach der erfolgreichen Beendigung ihrer Ausbildung arbeitet Frau Riedle in zwei Kindertagesstätten in Niedersachsen und absolviert im Verlauf ihres beruflichen Werdeganges eine erlebnispädagogische Weiterbildung in Braunschweig.

Neben ihrer beruflichen Tätigkeit als Heilpädagogin tritt Frau Riedle der Christlich Demokratischen Union (CDU) in ihrem Landkreis bei und engagiert sich zudem in anderen gesellschaftlichen Bereichen und Interessensgruppen, wie z.B. bei der deutsch-thailändischen Gesellschaft und dem Verband für politische Freiheit. Über ihre Partei erhält sie nach einem erfolgreichen Wahlkampf direkt ein Mandat im Wolfsburger Kommunalparlament und wird zudem in dieser Stadt zur stellvertretenden Bürgermeisterin gewählt. In 2010 kann sie ihre Wahl in das kommunale Parlament sowie zur stellvertretenden Bürgermeisterin wiederholen. Frau Riedle beschäftigt sich insbesondere mit umwelt- und sozialpolitischen Sachverhalten und versteht sich gegenwärtig als eine Grüne mit christlichen Werten.

Bernd Frings* ist zum Zeitpunkt des Interviews 37 Jahre alt. Er wird in Esslingen (Baden-Württemberg) als Ältester von vier Kindern geboren und wächst bis zu seinem elften Lebensjahr mit seinen drei Brüdern bei Mutter und Vater in einem Familienreihenhaus in Esslingen auf. In der Schule ist er ein durchschnittlicher Schüler, hat jedoch schon früh ein Interesse an Politik und Geschichte und bekommt in diesen Schulfächern gute bis sehr gute Zensuren. Bereits in der Kindheit erfährt Herr Frings familiäre Konflikte und zuweilen auch Gewalt durch den Vater. Die Eltern trennen sich schließlich. Bernd Frings, sein jüngster Bruder und seine Mutter ziehen nach einer kurzen Zeit nach Goslar (Niedersachsen). Die anderen zwei Brüder bleiben beim Vater und wohnen mit diesem zusammen weiter in Baden-Württemberg. Die Konflikte zwischen Herrn Frings und seinem Vater sowie zu einem seiner Brüder bleiben bestehen.

Als Bernd Frings eine Ausbildung zum Ergotherapeuten absolvieren möchte, kommt es zu einem weiteren Streit mit dem Vater, da die Berufsziele des Sohnes nicht mit den väterlichen Vorstellungen zusammen passen. Trotz der Vorwürfe und Diffamierungen des Vaters besucht Herr Frings eine Fachakademie und erlernt den von ihm gewünschten Beruf. In seiner Ausbildungszeit verklagt er den Vater auf Unterhalt und unterstützt von dem so erstrittenen Geld seine Mutter finanziell. Das Verhältnis zwischen Bernd Frings und seinem Vater ist bis heute sehr angespannt.

Über eine gute Bekannte wird Herr Frings zur politischen Aktivität motiviert und besucht daraufhin eine Veranstaltung der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) in Goslar. Da ihm die Aussagen einiger Parteifunktionäre und die erfahrenen Umgangsweisen überhaupt nicht gefallen, kehrt er der SPD nach einer Woche den Rücken und orientiert sich neu. Bernd Frings beschäftigt sich nach diesen Ereignissen mit dem Parteiprogramm der Christlich Demokratischen Union (CDU), diesmal aber nicht in Goslar, sondern in Oldenburg. In Oldenburg absolvierte Herr Frings seine Ausbildung und ist zu diesem Zeitpunkt

in dieser Stadt auch als Ergotherapeut beschäftigt. Nach einer gewissen Zeit verlegt er seinen Wohnort nach Oldenburg, auch um sich dort beim ansässigen Ortsverband der CDU politisch zu engagieren. Bernd Frings kandidiert im Rahmen seines politischen Engagements bei den Kommunalwahlen und wird von der Oldenburger Wählerschaft gleich in das kommunale Parlament gewählt. In seiner parlamentarischen Arbeit besetzt er unter anderem mehrere Ausschüsse und beschäftigt sich mit jugend- und insbesondere sozialpolitischen Themen.

Nach der Ausbildung zum Ergotherapeuten und dem Zivildienst arbeitet Herr Frings einige Jahre als therapeutische Fachkraft in einem Krankenhaus in Oldenburg. In einer darauf folgenden Zeit der Arbeitslosigkeit werden die Parteipolitik, die CDU und das Parlament in Oldenburg zu seinem zentralen persönlichen Betätigungs- und Anerkennungsfeld. In den verschiedenen Gremien erhält er schließlich die angestrebte Aufmerksamkeit.

Mit dem Ziel, die Arbeitslosigkeit zu beenden, bewirbt sich Bernd Frings vorläufig an einer Universität in Hamburg und beginnt ein Studium der Sozialwissenschaften. Obwohl er einen akademischen Abschluss nicht angestrebt hat, beendet er sein Bachelorstudium erfolgreich und startet im Anschluss direkt ein Masterstudium. Während seines Universitätsstudiums in Hamburg pendelt Herr Frings einige Jahre jede Woche nach Oldenburg, um sich dort weiter in der CDU und im Parlament zu engagieren. Im vergangenen Jahr beendete er aufgrund innerparteilicher Schwierigkeiten seine Mitarbeit im Ortsverband der CDU in Oldenburg und tritt auch nicht erneut bei den Kommunalwahlen an.

Im folgenden Abschnitt können lediglich einige Ausschnitte der empirischen Rekonstruktionen aus der reflektierenden Interpretation und komparativen Sequenzanalyse (vgl. Bohnsack 2010, S. 32ff.; Nohl 2009, S. 11f.) aufgezeigt werden. Auf die Darstellung der formulierenden Interpretation wurde aus Platzgründen weitgehend verzichtet. Die folgenden Passagen sind – in einer veränderten Struktur und Schreibweise – inhaltlich an meine Forschungsarbeit (vgl. Hunold 2012, Kap. 8) angelehnt.

2.2 Lernorientierungen in der Kindheit und Jugendzeit

In der Eingangserzählung entfaltet Claudia Kohl bündig biographische Daten:

„Ja (.) ja also ich bin geboren (2) lebte in (.) ja (.) jetzt würde man sagen Ost-Berlin ((schlucken)) bin da groß geworden (1) ah:: (.) bin im katholischen Elternhaus groß geworden (2) wir wohnten ähm anfangs Friedrichshain dann (1) ähm (1) Pankow (1) u:n:d: (2) ja (.) war dann auch die ganze Zeit praktisch also (1) in ner in ner (1) katholischen Kirche dort och in der Jugendarbeit also in ner Jugend mit drinne.“*

* Transkriptionsregeln: (4) = Anzahl der Sekunden, die eine Pause andauert; (.) = Eine Pause unter einer Sekunde; eventuell = starke Betonung; . = stark sinkende Intonation; , = schwach steigende Intonation; Bundespo- = Abbruch eines Wortes; na::ja = Dehnung, die Häufigkeit von : entspricht der Länge der Dehnung; das=war = schleifend, ineinander übergehend artikulierte Wörter; (eventuell) = Unklarheit bei der Transkription; () = nicht verständliche Artikulation, je nach Dauer; ((klopfen)) = parasprachliche Ereignisse; @das@ = lachend gesprochen; @(.).@ = kurzes Auflachen; //und wie// = Aussagen des Interviewers; ^L = Überlappung von unterschiedlichen Aussagen; °SPD° = besonders leise artikuliert (vgl. und teilweise zit. nach Nohl 2009, S. 135).

In der Eingangserzählung thematisiert Frau Kohl ihre Herkunft aus dem Ostteil Berlins und verweist damit auf ihre Herkunft aus der ehemaligen DDR. Diesen Hauptfokus auf Ost-Berlin und die DDR-Herkunft ergänzt sie mit ihrem unmittelbar daran anschließenden Hinweis auf das „katholische Elternhaus“ und erzeugt damit einen Spannungsbogen, der sich, wie sich in den weiteren Passagen im Fall Kohl zeigt, über das gesamte Interview erstreckt. Das Spannungsverhältnis zwischen Ost-Berlin (DDR) und der katholischen Herkunftsfamilie sowie deren Umfeld besitzt folglich eine große biographische Orientierungsrelevanz für Claudia Kohl.

Die Auseinandersetzung mit dem eigenen sozialen Standort in der Kindheit und Jugendzeit lässt sich, in einer anderen Art und Weise, auch in den Aussagen zur Adoleszenz von Franziska Riedle rekonstruieren. Frau Riedle führt zu Beginn des Interviews Folgendes aus:

„Bin mit ganz ganz furchtbar vielen Kindern (.) groß geworden (.) ähm ja hab auch dort eigentlich als ganz ganz junges Mädchen schon (.) festgestellt (1) wie schön es is eigentlich auch äh unter siebzehn Jungen groß zu werden wenn man @(.).@ dann auch gewisse Führungsqualitäten erlernen kann ((einatmen und schnaufen)) das ging schon da (1) zu das äh man so Spiel: (.) ähm und auch Inhalte von Spielen (.) son Stück weit äh mit gesteuert hat.“

In dieser Passage können bei Frau Riedle Lernprozesse identifiziert werden, die in einer Herausbildung von Führungsqualitäten, konkret: der Mit-Steuerung und Durchsetzung von Inhalten im gemeinsamen Spiel mit den siebzehn Jungen, münden. Indem sich Frau Riedle als Mädchen in einer Jungengruppe erfährt und sich dort beim Spielen verwirklichen kann, lernt sie in den Kindheitsjahren ihr soziales und auch materielles Umfeld (die Jungen und Spiele) mit zu bestimmen. Im Vergleich zu Frau Kohl kann Frau Riedle auf dem Bauernhof habituelle Steuerungs- und Führungskompetenzen entwickeln, während sich Frau Kohl hingegen in einer Minderheitenposition bewegt und in dieser Hinsicht zunächst keine – zumindest empirisch rekonstruierbaren – praktischen Fähigkeiten erlernen kann. So führt Claudia Kohl beispielsweise zur Schulzeit Folgendes aus:

„Un:t (1) ja gut und gesellschaftlich engagiert ((schniefen)) naja mir war das schon im Hintergrund son bisschen wichtich und so so hat so ähm ((tiefes einatmen und schnelles ausatmen)) naja gut und etz äh: als ähm wenn man in der katholischen Kirche war ((atmen)) drin war war ja auch immer klar das man irgendwo och zur Minderheit gehörte und (.) schon bisschen anders war als die Andern oder so nä also ich habs och so erlebt das in meiner in ner Klasse (.) selber (.) war ich ja die einzige Katholikin.“

Claudia Kohl bildet – im Kontrast zu Frau Riedle – in ihrer Kindheit und vor allem in der späteren Jugendzeit ein Minderheitenbewusstsein in ihrem Habitus und auf diese Weise ein gesellschaftliches Bewusstsein überhaupt aus. Während Franziska Riedle in einer „konjunktive[n] Erfahrungsgemeinschaft“ (Mannheim 1980, S. 219) mit vielen Kindern auf dem Bauernhof sehr unpolitisch sozialisiert wird, erlebt Frau Kohl als einzige Katholikin und damit weltanschauliche Minderheit bereits in ihrer frühen Sozialisationsgeschichte einen politischen und disjunktiven Erfahrungsraum in der Schule. Auch in weiteren Textstellen konnte dieser Orientierungsrahmen rekonstruiert werden.

Herr Frings durchläuft in seiner Kindheit andere soziale Prozesse als Franziska Riedle und Claudia Kohl. Von einer Politisierung – wie bei Frau Kohl – kann in diesem Fall noch nicht ausgegangen werden. Die Familie nimmt in den Aussagen von Herrn Frings eine bedeutsame Stellung ein. Bernd Frings artikuliert nach der Erzählaufforderung durch den Interviewer folgende Eingangserzählung:

„Ja also aufgewachsen bin ich in Esslingen das liegt in Baden-Württemberg (.) bei meinem Vater und bei meiner Mutter (.) und (.) ähm das war erstmal ne ne schöne Kindheit muss ich sagen=ähm es kam dann noch drei Brüder hinzu also ich bin der Älteste (.) äh in der Familie also von den Brüdern her und ähm ja ((atmen)) es war eigentlich ne ganz ne ganz schöne Kindheit (.) bis (.) zum elften Lebensjahr (2) da ist dann mein Vater (1) hat sich anderweitig umgeschaut @(.).@ wie man das so seigt nennt und (.) da ging dann eigentlich so eigentlich eigentlich Einiges Berg ab (.) das äh (1) also=schöne Kindheit bis auf=f: einige Ausnahmen natürlich in der Erziehung hat man (.) ha- hat der Vater schon immer ziemlich viel (.) Gewalt ausgelebt auch (.) auch an (.) also an der Mutter oder auch an an mir als Person.“

Bernd Frings äußert gleich zu Beginn des Interviews, dass er bei beiden Elternteilen – „bei meinem Vater und bei meiner Mutter“ – aufgewachsen ist und das er seine Kindheit „erstmal“ als schön empfand. Das Aufwachsen bei den beiden Elternteilen und Geschwistern bzw. der Platz in der Familie ist für Herrn Frings lebensgeschichtlich sehr bedeutsam und besitzt für ihn eine biographische Orientierungsrelevanz. Während Frau Riedle in einem großen Miteinander selbst bestimmen und gestalten kann, muss Herr Frings jedoch als Kind die Problemerkahrungen in der Familie persönlich ertragen. Im Zuge der elterlichen Trennung deutet sich auch bei Herrn Frings eine spezifische Art und Weise des Lernens an. Herr Frings führt aus:

„Mein Fr- mein Vater ist zur Nachbarin rüber gegangen der ist also gar nicht weit weg gewesen (.) ne? //hmhm// so und (1) wenn man dann von den äh Nachbarskindern (.) nicht nur von denen selbst sondern (.) ähm von weiteren Nachbarskindern drauf angesprochen wird (.) warum jetzt der Vater mit @ner Anderen knutscht@ ((atmen)) ähm (1) das ist dann schon kein angenehmes (.) „Unterfangen“ das ist dann schon (1) ja dann versucht man den Vater noch zu verteidigen.“

Herr Frings muss sich auf außerfamiliäre Konfrontationen und Fragen zu seiner eigenen Privatsphäre und Familienkrise, die er kaum oder gar nicht beeinflussen kann, einlassen. In diesem „Unterfangen“ lernt Bernd Frings über Praktiken der Verteidigung und Behauptung seine persönliche Integrität gegenüber den „Nachbarskindern“ zu bewahren, indem er das Wagnis eingeht, seinen Vater anfänglich in der Öffentlichkeit „zu verteidigen“. In diesen Artikulationen von Bernd Frings entfaltet sich bereits eine Orientierung an sozialer Aufmerksamkeit, da er den öffentlichen Raum der Nachbarschaft im Kontext der familiären Konflikte mehrfach versprachlicht. In den weiteren empirischen Rekonstruktionen wird deutlich, dass die Orientierung an sozialer Aufmerksamkeit und Anerkennung auch die Art und Weise, wie Herr Frings lernt, strukturiert. Hier wird folglich eine Lernorientierung evident.

Die sozialen Praktiken der individuellen Selbstbehauptung und Bewahrung von persönlicher Integrität werden in einer ähnlichen Weise auch bei Claudia Kohl deutlich. Im Kontrast zu den Fällen Frings und Riedle wird Claudia Kohl jedoch bereits in ihrer Schulzeit politisiert. Die schulischen Erfahrungen führen bei Frau Kohl schließlich zu einer Differenz zwischen ihren Selbst- und Weltverhältnissen (vgl. Marotzki 1990, S. 32ff.) und lösen bei ihr einen biographischen Reflexionszwang aus. Claudia Kohl führt z.B. Folgendes zur Schulzeit aus:

„Gespräch auf Glauben oder auf Gott kam oder so war eben einfach eindeutig dass man anders war und das man ((atmen)) ebend äh: (1) och (3) ebent: (1) naja es gab ebent Diskussionen man musste sich eben och durchsetzen ich war eben die Einzige och die nicht zur Jugendweihe gegangen is, (1) das hieß auch wieder (.) man wusste ja auch nich vorher

was passiert die Reaktionen waren ja auch sehr unterschiedlich einfach (1) nä (.) dat konnte mit Gesprächen ähm be- einfach beendet sein oder es konnte och ähm (.) man muss dat mir eben mal begründen oder so ((atmen)) äh aber ähm (1) war schon eben nich so einfach wenn man eben als Einzige da: eben sachte ne (.) das machste nich oder so und alle Andern machen das.“

Frau Kohl muss sich bereits als Schülerin mit ihrer eigenen religiösen Weltanschauung und Minderheitenposition als Katholikin auseinandersetzen. Vor diesem biographischen Hintergrund muss sie sich (Selbst) gegenüber ihrer sozialen Um(Welt) in der Schule behaupten und ihre habituellen Dispositionen erweitern. In der Ausbildung zur Kinderkrankenschwester sowie in der FDJ macht sie ähnliche Erfahrungen.

2.3 Lernorientierungen in der Parteipolitik

Durch den konsequenten Vergleich der drei Fälle wird in der Untersuchung (ausführlich vgl. Hunold 2012) deutlich, dass die spezifischen Erfahrungen und Lernprozesse in der Entwicklung mit den späteren Lernorientierungen in der Parteipolitik in einem Zusammenhang stehen. Die Erfahrungsgemeinschaften in der Biographie sowie die aus den Erfahrungsgemeinschaften hervorgegangenen Orientierungsrahmen und Erweiterungen des Habitus besitzen demnach eine große Relevanz für die Art und Weise, wie Frau Kohl, Herr Frings und Frau Riedle als politisch engagierte Menschen in der (Partei-)Politik neues Wissen und Können aufbauen können. In den Artikulationen von Claudia Kohl können – in der Kontrastierung mit den Vergleichsfällen Riedle und Frings – zwei oder sogar drei Lernorientierungen rekonstruiert werden. Frau Kohl folgt in ihrer Lebensgeschichte demnach immer wieder

- einer Lernorientierung an persönlicher Selbstbehauptung (A),
- einer Lernorientierung an ideell-weltanschaulicher Heterogenität (B) sowie
- einer damit in Beziehung stehenden Lernorientierung, die durch Offenheit für Neues und auch Vielfalt charakterisiert ist (C).

Diese drei rekonstruierten Lernorientierungen strukturieren schließlich auch ihre späteren Lernprozesse bei der Bürgerbewegung Demokratie Jetzt, Bündnis 90 und den Grünen. Ihren Lernorientierungen folgend, kann sich Frau Kohl immer wieder – trotz weltanschaulicher Differenzen – auf den jeweiligen Erfahrungsraum einlassen und dabei neues Wissen und Können aufbauen. Auch wenn nur umrisshaft deutlich wird, was Claudia Kohl tatsächlich lernt, wird doch sehr offensichtlich, wie Frau Kohl etwas lernt und es zu habituellen Erweiterungen kommt. Ein Beispiel dafür:

„Und dann bin ich am am (.) am achten Oktober war ich in der Gethsemanekirche (.) da hat ich dann auch irgendwann die Liste von Temo- Demokratie Jetzt gefunden (1) die Adressenliste ((atmen)) und hat mich denn an den Frank Nolte* gewandt und dadurch durch ihn kam ich dann praktisch auch in den erweiterten Kreis von Demokratie Jetzt (2) //hmhm// hab mich dort beteiligt (.) und hab dann aber hier in (1) also damals in Friedrichshain ((schlucken und schmatzen)) den (.) Krei- also die (1) Bezirks(gruppe endlich) von Demokratie Jetzt mit aufgebaut //hmhm// (2) ham uns dort ähm (1) wie gesacht dann kam auch Einzelne von von der SED kam welche (1) aber auch andre (1) Leute aus der Kürchengemeinde hat ich immer also sind immer mal n paar gekomm oder so und naja so hat sich das denn

(2) also wie gesacht entstand einer der Gruppen ((atmen)) die andern Gruppen warn ja och noch ähm (.) vom Neuen Forum warn noch welche in Friedrichshain (1) n paar Leute (1) von den Grünen, (1) und Initiative Mfriedens- und Menschenrechte war mir nur ein einer bekannt der dann noch zu uns dann später kam (.) und dann ham wir uns sowieso dreiundneunzich dann (1) sind ja die drei Gruppen sowieso (1) zusammen gekomm (1) //hmhm// (2) ja gut denn war ja och klar denn ähm: neunzahnundertneunzich das wir zu den Wahlen mit angetreten sind (.) da bin ich dann auch in die (.) Bezirksverordnetenversammlung gewählt worden.“

Und weiter:

„Naja gut zu der Zeit ham die sich ja aber auch erst ähm (.) richtig entwickelt und auch zum Beispiel Satzungen oder so das ham wir ja auch erst später angefangen och bei Demokratie Jetzt oder so dit gab ja lange Diskussionen @(.).@ also (.) de- bestimmte Sachen ha- warn ja da auch erst (.) ähm //hmhm// (.) im Laufen im entstehen (.) die warn ja noch praktisch nich fertich in dem se oder (.)des des wurde ja da erst praktisch (1) äh: (1) son ähnlich wie learning by doing also dat war ja dat hat sich ja da erst allet entwickelt und raus(gebildet) [00:20:10] die die Bürgerbewegung und was weiß ich wat die: (1) äh: die Basisgruppen auch bei uns sowieso ((atmen)) wie man da miteinander äh: (.) was man da miteinander macht äh: (.) bis hin das man zu den Wahlen antritt ((atmen)) also det war ja (.) n laufender Prozess oder so //hmhm// wo sich ja die die Bürgerbewegung selber auch noch entwickelt haben oder ((atmen)) verschiedenste Leute zusammen kamen (.) und natürlich damit och ihre Interessen erst nochmal eingebracht ham.“

Frau Kohl erfährt, ähnlich wie in ihrer Schulzeit, differente weltanschauliche Vorstellungen, Ideen, Positionen – von SED’lern, Grünen oder christlichen Engagierten – in diskursiven Aushandlungspraxen mit einem offenen Ende kennen (A). Außerdem artikuliert sie neue Erfahrungen bezüglich der politischen Netzwerk- und Organisationsarbeit (B) – Adressliste in der Gethsemanekirche, Kontakte zum erweiterten Kreis von Demokratie Jetzt, Aufbau und Entwicklung der Bezirksgruppe in Friedrichshain, Einigungsprozess von Bürgerbewegungen – sowie der Wahlkampfführung und der parlamentarischen Arbeit als Mandatsträgerin in der BVV (C). Es wird evident, dass Frau Kohl ihr politisches Engagement in einer Zeit der ständigen Umbrüche realisiert und sie sich den Neuerungen zuwendet („und hat mich denn an den Frank Nolte* gewandt“). Über diese Hinwendung zum Neuen in der Gethsemanekirche eröffnet sich Frau Kohl ein neues Engagementfeld und macht so den Weg frei für die Erweiterung ihres Habitus („durch ihn kam ich dann praktisch auch in den erweiterten Kreis von Demokratie Jetzt“ oder „erst ähm (.) richtig entwickelt“ oder „was man da miteinander macht“).

Auch im Fall Frings werden Lernorientierungen deutlich. Er führt aus:

„Und so haben wir eben viele Veranstaltungen auch gehabt auch Inlinehockey und (.) ä:: ich war schon immer eigentlich jemand der dann immer so auch gerne provoziert hat das heißt (.) wir ham: halt Inlinehockey gehabt du musst dir vorstellen (.) da sind dann halt (.) ähm (1) viele Jugendgruppen da gewesen (1) die dann halt ein von uns gestifteten Pokal ausgespielt haben (2) dann warn noch son paar junge Zuschauer da, (1) @und der Rest@ war CDU Riege (1) alles ältere Generation (1) und natürlich hab ich dann nich irgendwie n Wiener Walzer aufgelegt dann (.) als Hintergrundmusik sondern halt irgendwie (1) aja schon (1) Musik die halt auch eher den Jugendlichen gefällt Toten Hosen @(.).@ @und all diese Sachen so nä?@ und //hmhm// ähm (.) hab auch Halloween gefeiert äh: ne Halloween- (.) also (.) gefeiert in Form dessen das ich eben auch in äh für das In- den Internetauftritt (.) zu ver- äh verantwortlich war der CDU und dann hab ich da irgendwelche (1) Halloweengeschichten drauf gemacht und (.) ähm (.) ja Spinnen und alles über den (.) äh über den (.) () über den Bildschirm laufen lassen und (1) ähm (1) da gabs halt immer wieder Kritik das

das alles nich so (1) nich so CDU lik- äh::: ja: äh: (1) ähm Stil sei so (.) das sei halt alles irgendwie zu jugendlich und (.) vor allem ähm (.) gerade Halloween is ja (1) nich unbedingt sehr christlich geprägt @(.)@ //@(.)@// gabs eben auch (.) äh ob man noch wüsste in welcher Partei man sei und solche Geschichten (.) es war mir aber alles egal (1) und das hat sich eben auch fortgesetzt des=z:: (.) bis zu meiner Ratsmandatstätigkeit in Oldenburg-Mitte.“

Bernd Frings möchte – im Gegensatz zu Frau Kohl – auf der öffentlichen Bühne der Parteipolitik beispielsweise den „Internetauftritt“ oder das Inlinehockeyturnier der CDU nach seiner „Kenntnis“ und seinen eigenen Ansprüchen gestalten. Das lässt sich unter anderem auch in folgender Textstelle zur Oldenburger Ratstätigkeit rekonstruieren:

„So gab es durchaus durch ä- a- ähm einige Male (1) ähm die Situation das ich (1) n:::n (.) nich dieser Parteisoldat bin (1) und äh das auch gem- das auch die Fraktion eben gemerkt hat das eben ((atmen)) ich dann eben unter Umständen auch wenn (1) ich gemerkt habe (1) das läuft fehl (.) da lä- läuft irgendwas falsch ((atmen)) eben auch gegen die Fraktion gestimmt habe (1) nä? (.) also auch (.) durchaus Anträge (1) mitgestimmt habe wo die ganze Fraktion (1) ähm (1) zusammengehalten hat und ich dann als Einziger bei der SPD noch @die (.) Hand mit@ hoch gehoben habe (.) das sind zum Beispiel Bildungsthemen gewesen ja ähm (.) Turbo-Abi und so weiter wo (.) die CDU sich ganz klar positioniert hat und ich gesacht habe ajso (1) ich hab jetzt hier ne Ausbildung gemacht und ich hab bin da in Kenntnis von und (.) ähm ich:: (.) kann da nich ic- mein ich hab mit den Leuten immer versucht zu reden, (1) aber wenn dann so ne (.) pai=teideologische (1) Grenze kam (1) da hab ich dann gesacht gut dann macht ihr euer Ding ich mach mein Ding (.) ich bin hier nich euch verpflichtet ich bin den Bürgern verpflichtet und ich muss das machen ((atmen)) womit ich (.) äh (.) am besten klar komme.“

Anders als Claudia Kohl handelt Herr Frings weniger offen für die neuen Erfahrungsgemeinschaften und „muss das machen ((atmen)) womit“ er „am besten klar“ kommt. Er stimmt beispielsweise im Parlament gegen die eigene Partei oder spielt Punkmusik auf einer CDU-Veranstaltung. Die Lernprozesse von Herrn Frings werden dabei maßgeblich durch die

- Lernorientierungen an sozialer Aufmerksamkeit (A)
- und persönlicher Einflussnahme (B) strukturiert.

Die beiden Lernorientierungen stehen dabei in einem Wechselverhältnis. Bernd Frings agiert nach seinen persönlichen Ambitionen und Einschätzungen in den verschiedenen Erfahrungsräumen der Parteipolitik. Immer wieder stößt er dabei auf kritische Reaktionen aus seiner Partei, erhält dadurch aber die erwünschte Aufmerksamkeit – und zumindest negativ konnotierte Anerkennung. Seinen Lernorientierungen folgend, ist Herr Frings kaum in der Lage, sich auf die Regelwerke der Parteipolitik oder den Parteistil einzulassen. Bernd Frings positioniert sich konträr und provokativ bei den Christdemokraten, aber es ist ihm dabei fast unmöglich, innerhalb der diversen Erfahrungsgemeinschaften (z.B. im Parlament oder dem Ortsverband) einen sozial anerkannten und stabilen Platz einzunehmen. Meine anfängliche Vermutung, dass parteipolitisch engagierte Menschen eine Art Machtbewusstsein oder Polit-Habitus entwickeln müssen, um sich erfolgreich in der Partei bewegen zu können, bestätigt sich anhand des empirischen Materials im Fall Frings. Bernd Frings folgt seinen habituellen Dispositionen („macht ihr euer Ding ich mach mein Ding“) und wird dadurch immer wieder an die Grenzen seiner Handlungsfähigkeit erinnert („da gabs halt immer wieder Kritik“). Denn wäre Herr Frings machtbewusst, würde er den parteiinternen Auseinandersetzungen aus dem Weg gehen.

Eine weitere Kontrastierung der zwei Fälle wird durch die Aussagen von Franziska Riedle möglich. Sie artikuliert beispielsweise Folgendes:

„Ja vor zehn Jahren (.) ähm: (1) als Seiteneins- (.) steiger in die Politik, (1) ähm (1) ja (1) „und“ dazu kam (1) mit auf einer Liste auf (1) nicht aussichtsreicher Position kandidierte, (1) aber dem Bürger ansch@einend überzeugt hatte@ (1) und dann (.) plötzlich im Rat saß (1) das ist äh: ist jetzt auch schon (.) wieder zehn Jahre her, (1) dann (1) war die Entwicklung so ähm (1) Vorsitzende des Jugendhilfeausschusses (1) ähm: (.) was mich auch wirklich fasziniert hat (1) wir haben jetzt schon wieder eine zweite Wahlperiode wir haben ja jetzt Kommunalwahlen gehabt, (1) bin erneut gewählt worden bin auch zur Bürgermeisterin wieder gewählt worden (1) zur Stellvertretenden.“

Frau Riedle kann die Bürger im Wahlkampf von sich „überzeugen“, da sie, im Gegensatz zu ihrer Waldorfschulzeit, eine überzeugende Sprache sowie persönliche Präsentationsform entwickelt hat. Franziska Riedle sammelt so Erfahrungen als Mitglied im Stadtparlament, als Jugendhilfeausschussvorsitzende und als stellvertretende Bürgermeisterin in der Stadtpolitik. Ihre Erfahrungen werden vor dem Hintergrund ihrer Lernorientierungen strukturiert. Frau Riedle artikuliert dazu:

„Und ich war zu dem Zeitpunkt wirklich in der Überzeugung @(.)@ zu dem Zeitpunkt (1) dass man was verändern kann (1) kann man nicht (1) kann man nicht (1) so wie f- (.) Politik funktioniert man wird nichts verändern können (1) aber zu dem Zeitpunkt war ich der Ansicht man kann viel verändern (1) und: äh (1) ich glaube ich habe: (1) da auch viel: viel: (1) lernen müssen (1) ähm: (1) ja (1) erzählt wie toll ich das alles finde und Andere die sich im Stillen gedacht haben was erzählt die mir da (1) @lass die mal erstmal@ (1) auf den Boden der Tatsachen kommen (.) es ist so.“

Frau Riedle geht am Anfang ihres politischen Engagements davon aus, dass sie (selbst) etwas in ihrer sozialen (Um-)Welt der Stadtpolitik neu modellieren kann. Daraufhin zeigt sie ein neues Wissen über die Parteipolitik auf, das durch Differenzenerfahrungen im politischen Geschäft verursacht wird. Franziska Riedle führt weiter aus:

„Ne (1) schafft Politik nicht (.) ich bin also im Moment auch sehr sehr (1) politisch (.) äh: (.) enttäuscht (1) weil ich (.) doch zu sehr (.) mitbekommen habe (1) das ähm: (1) hätte ich vorher wissen müssen weiß ich jetzt (.) nicht? musst du @lächeln@ (1) aber ((klopfen)) ich habe auch sehr spät erst begriffen dass es doch (.) viel zu viel mit Macht zu tun hat „und ähm:“ (1) ((schniefen)) ne (1) ((schnalzen)) lass mir @das Kapitel@ lieber.“

Franziska Riedle ist enttäuscht von der Parteipolitik, da dadurch keine Verhältnis-Veränderungen bzw. Veränderungen in ihrem sozialen Umfeld – wie das beispielsweise noch in ihrer Kindheit bei der Durchsetzung von Spiel-Inhalten in der Jungengruppen möglich war – herbeigeführt werden können. Ähnlich wie bei Herrn Frings, blockiert der Habitus von Frau Riedle die weiteren Einlassungen auf die Erfahrungsgemeinschaften der Parteipolitik. So folgt Franziska Riedle auch bei ihrer politischen Arbeit

- einer Lernorientierung an persönlicher Deutungshoheit und Überzeugungs-macht (A)
- und, damit verbunden, an persönlicher Steuerung und Führung (B)
- sowie an Selektion von Wissensbausteinen (C).

Die Grenzen der eigenen Handlungs- und Deutungsmacht führt Frau Riedle auf die spezifischen Funktionsweisen der Parteipolitik zurück und konstatiert, dass

Politik „viel zu viel mit Macht zu tun hat“. Den Lernorientierungen von Frau Riedle folgend, geht es ihr in der Politik letztlich viel zu sehr um die Macht der Anderen und zu wenig um die eigene (Steuerungs- und Deutungs-)Macht. Vor diesem Hintergrund möchte Frau Riedle nicht mehr auf ihre persönlichen Erfahrungen in der Parteipolitik eingehen und postuliert ein Ende dieser Thematik. Dennoch orientiert sich Frau Riedle beim Lernen im politischen Bereich an persönlicher Deutungshoheit und Einflussnahme. Dafür ändert sie ihren Hauptfokus aus den politischen Erfahrungen heraus. Ihr Habitus erweitert sich demzufolge im Kontext der erfahrenen Auseinandersetzungen („hätt ich vorher wissen müssen“), auch wenn die habituelle Ausdifferenzierung nicht zu einer Hinwendung zur Parteipolitik führt („sehr sehr (1) politisch (.) äh: (.) enttäuscht“ oder „lass mer @das Kapitel@ lieber“). Frau Riedle führt aus:

„Ich hab im Landesvorstand (1) äh: (.) der CDU gesessen ich hab eigentlich vieles schon gemacht: (1) im Kreis im KPU und äh: ich hab überall schon irgendwo ähm: (1) °aber° plötzlich findet das nich mehr so die Bedeutung im Fokus sondern die Bedeutung findet eigentlich (1) so in der zwischenmenschlichen Beziehung was kann ich bei dem Einzelnen noch bewegen ich glaub das is intensiver geworden.“

Frau Riedle will nun ihre Aufmerksamkeit auf die Steuerungspotenziale der einzelnen Person und damit auf die Verhaltensänderung und nicht mehr auf eine Verhältnisänderung werfen. Mit der zwischenmenschlichen Beziehungsarbeit kann Frau Riedle nicht zuletzt sehr viel „intensiver“ Einfluss nehmen und somit die eigene Umwelt mit-steuern, von sich und ihren „Ideen“ überzeugen und Deutungsmacht verwirklichen. Mit anderen Worten: Von Mensch zu Mensch kann Frau Riedle einfacher und präziser ihren Lernorientierungen an Einflussnahme, Steuerung und Deutungshoheit folgen.

3. Schlussbemerkungen

Franziska Riedle, Claudia Kohl und Bernd Frings erwerben in ihrer Lebensgeschichte in einer spezifischen Art und Weise neues Wissen und Können.⁵ In den Vergleichsfällen kann zudem ein Zusammenhang zwischen den biographischen Erfahrungsräumen einerseits und den Lernorientierungen in der Parteipolitik andererseits rekonstruiert werden. Außerdem wird deutlich, dass die habitualisierten Lernorientierungen der befragten Personen maßgeblich für die Ausgestaltung ihrer politischen Arbeit sind.

Claudia Kohl

Frau Kohl muss sich bereits in der Jugendzeit mit ihrer Minderheitenposition sowie weltanschaulichen Differenzerfahrungen auseinandersetzen. In der Schule sowie in ihrer Krankenschwesterausbildung lernt sie sich – z.B. bei der Verweigerung des Wehrkundeunterrichtes oder bei Glaubensfragen in der Schulklasse – gegenüber den Lehrkräften und Mitschüler_innen (praktisch) in Diskussionen zu behaupten. Claudia Kohl bildet in diesen sozialen Kontexten Lernorientierungen an Selbstbehauptung, Heterogenität und Offenheit für Neues heraus, die sich auch in ihrem späteren Engagement bei der Bürgerbewegung und Partei identifizieren lassen.

So kann sich in der Parteipolitik vor allem Claudia Kohl anpassungsfähig und flexibel auf die Ansprüche, Paradoxien und Differenzerfahrungen bei der noch offenen Begründung von Demokratie Jetzt und dann bei den sich entwickelnden Grünen einstellen. Ihren Lernorientierungen folgend, lernt sie programmatische und organisatorische Zusammenhänge während ihres Engagements kennen.

Auch in den anderen zwei Fällen kann der Zusammenhang zwischen den biographisch generierten Lernorientierungen und der damit einhergehenden Strukturiertheit des späteren Lernens in der Partei empirisch erfasst werden. Im Vergleich zu Frau Kohl können sich Herr Frings und Frau Riedle aufgrund ihrer Lernorientierungen jedoch nicht so flexibel auf die Erfahrungsgemeinschaften der Parteipolitik einlassen.

Bernd Frings

Bernd Frings erlebt bereits als Kind familiäre Konflikte, die er selbst kaum oder gar nicht beeinflussen kann. Nach der Trennung seiner Eltern zerbrechen die Familie und damit auch seine Platzierung im Familienbund. Im Zuge dieser Erfahrungen sucht er sich ein außerfamiliäres Anerkennungsfeld: Erst in der örtlichen Nachbarschaft als Kind, bei der Herr Frings seinen Vater gegenüber der Öffentlichkeit verteidigt. Später in den Ausbildungsjahren zum Ergotherapeuten, bei der er seinen Vater erfolgreich auf Unterhalt verklagt. Und auch in seinem Universitätsstudium in Hamburg, bei dem er sich, über seinen Kampf und Protest zur Verbesserung der Studienbedingungen im Fachbereich, den Anderen (d.h. den Professor_innen, Kommiliton_innen etc.) näher bringt. Herr Frings orientiert sich an sozialer Aufmerksamkeit und Anerkennung sowie an persönlicher Einflussnahme und lernt in diesem Kontext Verteidigungs-, Protest- und Präsentationspraxen kennen. Als Einzelkämpfer drängt er mit diesen sozialen Praxen und Techniken häufig in den Vordergrund der verschiedenen Erfahrungsgemeinschaften und versucht dabei, seinen Standort im persönlichen Umfeld zu lokalisieren.

Auch als junger Parteipolitiker orientiert sich Bernd Frings vor allem an sozialer Aufmerksamkeit, provoziert dafür die eigene Partei und stößt so immer wieder auf die Kritik der anderen politisch Beteiligten. Er lernt in seiner Jugend- und Studienzeit sozusagen soziale Praktiken der Provokation, der Klage und des Protestes kennen, die er mehrfach in den Kontexten der Parteipolitik für seine Selbstinszenierung und Einflussnahme praktisch ausprobiert und erweitert. Z.B. fokussiert Herr Frings Themenschwerpunkte, die der programmatischen Ausrichtung der CDU entgegenstehen (z.B. das Turbo-Abitur) und ihm damit eine öffentliche Bühne, die Bewahrung von persönlicher Integrität und soziale Aufmerksamkeit ermöglichen.

Franziska Riedle

Frau Riedle wird in einer großen Jungengruppe im ländlichen Raum sozialisiert und lernt sich sehr früh durchzusetzen bzw. ihr soziales Umfeld mit zu bestimmen. Diese Fähigkeiten und Orientierungen werden in der Waldorfschule erneut sichtbar, da sie hier nicht nach ihren Vorstellungen mit gestalten und anführen kann. Mit dem Ende ihrer Schulzeit und nach einem berufsorientierenden Praktikum absolviert Franziska Riedle – enttäuscht und abgewendet von der Waldorfgemeinschaft – eine Fachschulausbildung zur Heilpädagogin. In der Fachschule kann sie ihr soziales Umfeld – etwa bei der Gestaltung des Unterrichtes – wieder

mit bestimmen und steuern. Nach vielen Jahren ihrer Berufstätigkeit sucht sie, über die Mitgliedschaft in der CDU, einen Zugang zur Parteipolitik und möchte viel in der Stadt verändern.

Franziska Riedle wird – als frühere „Weltverbesserin“ – enttäuscht von dem Machtapparat der Parteipolitik und möchte zukünftig über zwischenmenschliche Arbeit etwas beim einzelnen Menschen bewegen. Sie orientiert sich dabei an der eigenen Deutungshoheit und Steuerung. Als stellvertretende Bürgermeisterin kann sie in ihrer Stadt wieder gewählt werden. War sie noch zu Beginn ihres politischen Engagements der Überzeugung, die sozialen Verhältnisse in der Stadt verändern zu können, so orientiert sie sich nach den vielen Jahren politischer Erfahrungen an der persönlichen Überzeugungsmacht im Zwischenmenschlichen. Zur Umsetzung von Deutungshoheit, Einflussnahme und Überzeugungsmacht, verwendet Franziska Riedle eine bestimmte Art und Weise von Sprache und Präsentationsmöglichkeiten. Hier deuten sich erneut Lernprozesse an.

Insgesamt wird in den empirischen Rekonstruktionen deutlich, dass die interviewten Biographieträger_innen einen sehr persönlichen Karriereweg in der Parteipolitik gehen und in diesem Kontext auch unterschiedliche Standorte des Lernens und Erkennens (vgl. Mannheim 1980, S. 211ff.) betreten können. Alle drei befragten Parteipolitiker_innen kandidieren erfolgreich bei kommunalen Wahlen und lernen das Geschäft des Parlamentes kennen. Frau Kohl und Herr Frings beteiligen sich in unterschiedlicher Weise auch an der Parteiarbeit. Bernd Frings gestaltet beispielsweise den Internetauftritt und eine Sportveranstaltung der CDU mit, während Claudia Kohl an der konstituierenden Programmarbeit sowie dem organisatorischen Aufbau ihrer Bürgerinitiative beteiligt ist. Franziska Riedle schildert sehr allgemein und stichpunktartig ihr politisches Engagement bei ihrer Partei. In ihren Artikulationen wird vor allem deutlich, dass die Funktion der stellv. Bürgermeisterin eine große Orientierungsrelevanz für sie besitzt.

In der Forschungsarbeit konnten insbesondere die informellen Lernanlässe in den Erfahrungsräumen der Parteipolitik offen gelegt werden.⁶ So werden in den drei empirischen Fällen beispielsweise Parteiprogramme, Satzungen etc. gelesen, diskutiert oder erarbeitet, soziale Netzwerke und Handlungsmehrheiten aufgebaut und gepflegt, der Wahlkampf mitorganisiert und durchgeführt, Parlaments- oder Vorstandssitzungen ausgestellt oder die eigenen Biographien ertragreich auf der öffentlichen Bühne des Politikbetriebes präsentiert. Kurzum: Das politische Engagement in Parteien ist in die Alltäglichkeit der parteipolitisch Engagierten eingebunden und bietet den Beteiligten biographisch relevante Lernmöglichkeiten. Das heißt aber auch, dass in Parteien nicht per se Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Wie, ob überhaupt und was genau Menschen in der Parteipolitik lernen können, ist von den lebensgeschichtlich generierten Lernorientierungen abhängig. Das Lernen ist an die spezifischen Standorte der Engagierten gebunden und verwirklicht sich vor dem Hintergrund der kollektiven Erfahrungen in der Biographie und dem Habitus eines Menschen.

In den empirischen Rekonstruktionen deutet sich an, dass der biographisch erworbene und entwickelte Habitus der parteipolitisch engagierten Personen die Lernprozesse und Einlassungen hinsichtlich der Traditionen, Stile, Regeln, Personen etc. der Parteipolitik strukturiert und somit auch die jeweilige Karriere und den Politikstil der Erforschten beeinflusst. In der Partei werden nicht zuletzt Orientierungen verwirklicht, die bereits vor dem politischen Engagement – also außerhalb der Parteipolitik – von den Befragten habitualisiert wurden. Nur an wenigen Stellen des empirischen Materials, kann schließlich eine grundlegende

Neuerung der habituellen Dispositionen rekonstruiert werden. Der Habitus ist folglich ein solides, schwer veränderliches Strukturierungsschemata für das menschliche Denken und Handeln, Lernen und Einlassen – auch in der Parteipolitik.

Anmerkungen

- 1 Die Untersuchung wurde im Rahmen des DFG-Projekts „Lernorientierungen diesseits und jenseits des Bildungsprozesses: Der biographisch kontextuierte Aufbau von Wissen und Können“ (Leitung: Arnd-Michael Nohl; siehe dazu Nohl 2013; Nohl/von Rosenberg 2012) durchgeführt (siehe auch Hunold 2012). Ich bedanke mich besonders bei Arnd-Michael Nohl, der mich auch bei der Erstellung dieses Aufsatzes intensiv begleitet hat. Außerdem danke ich den Mitarbeitenden des Forschungsprojektes: Florian von Rosenberg, Sarah Thomsen und Anna Felicitas Scholz.
- 2 Die Gesamtheit aller Lernorientierungen ergeben schließlich den „biographischen Lernhabitus“ (Herzberg 2004, S. 16, 51ff.; dazu Nohl 2013).
- 3 Der Begriff der Habitusdifferenzierung ist von Florian von Rosenberg. Ich habe den Begriff seiner schriftlichen Vorlage für das Hamburger Forschungsprojekt entnommen.
- 4 Die Beschreibung der drei folgenden Fälle sind meiner Forschungsarbeit (vgl. Hunold 2012, Kap. 7) entnommen worden. Alle drei Fälle sind umfassend anonymisiert.
- 5 Alle drei Politiker_innen durchlaufen bezüglich ihres Engagements in der Politik sechs Phasen, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann (zur Phasentypik vgl. Hunold 2012, Kap. 9).
- 6 Auf das non-formale Lernen soll hier nur kurz hingewiesen werden: Frau Riedle besucht beispielsweise als neues Mitglied ein Mentoringprogramm der Partei und Herr Frings informiert sich auf einer SPD-Veranstaltung über das Programm für den Wahlkampf. Frau Kohl besucht eine Veranstaltung in der Kirche, um einen Kontakt zu den Bürgerbewegungen der DDR zu erhalten.

Literatur

- Alheit, P. (2007): Geschichten und Strukturen. Methodologische Überlegungen zur Narrativität. In: ZQF 8(1), S. 75–96.
- Alheit, P./Dausien, B. (2005): Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen. In: Tippelt, R. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden, S. 565–585.
- Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8(4), S. 63–81.
- Bohnsack, R. (2010): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen.
- Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (2007): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Bohnsack, R./Nentwig-Gesemann, I./Nohl, A.-M. (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 9–27.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (2009): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M.
- Dohmen, G. (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Bonn.
- Glinka, H.-J. (2005): Biographie. In: Otto, H.-U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München, S. 207–220.

- Herzberg, H. (2004): Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitsmilieu. Frankfurt a.M.
- Hunold, M. (2012): Lernen und Biographie. Theoretische Überlegungen und empirische Rekonstruktionen von Lernorientierungen in der Lebensgeschichte von parteipolitisch engagierten Menschen. Berlin.
- Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Nassehi, A. (2010): Mit dem Taxi durch die Gesellschaft. Soziologische Storys. Hamburg.
- Naumann, S. (2010): Bildungsprozesse in bürgerschaftlichen Initiativen. Eine empirische Studie zur Transformation konjunktiver Orientierungen. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2006): Bildung und Spontaneität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktionen und pragmatische Reflexionen. Opladen.
- Nohl, A.-M. (2009): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Nohl, A.-M. (2010): Lernorientierungen diesesseits und jenseits des Bildungsprozesses: Der biographisch kontextuierte Aufbau von Wissen und Können. Fortsetzungsantrag an die Deutsche Forschungsgemeinschaft auf Gewährung einer Sachbeihilfe. Hamburg (unveröffentlichtes Manuskript).
- Nohl, A.-M. (2013): Lernorientierungen: Empirische Analyse und grundlagentheoretische Reflexion. In: Faulstich, P. (Hrsg.): Lernen im Diskurs. Bielefeld (im Erscheinen; noch ohne Paginierung in der Veröffentlichung)
- Nohl, A.-M./von Rosenberg, F. (2012): Lernorientierungen und ihre Transformation: Theoretische und empirische Einblicke für eine teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung. In: von Felden, H./Hof, Ch./Schmidt-Lauff, S. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Baltmannsweiler, S. 143–153.
- Nohl, A.-M./Schäffer, B./Loos, P./Przyborski, A. (2013): Einleitung: Zur Entwicklung der dokumentarischen Methode durch Ralf Bohnsack. In: Loos, P./Nohl, A.-M./Przyborski, A./Schäffer, B. (Hrsg.): Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen. Opladen/Berlin/Toronto, S. 9–40.
- Pauli, B. (2009): Kooperation von Jugendarbeit und Schule: Chancen und Risiken. Schwalbach.
- Przyborski, A./Wohlrab-Sahr, M. (2009): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München.
- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim/München.
- von Rosenberg, F. (2011): Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen. Bielefeld.
- Schulze, T. (2010): Zur Interpretation autobiographischer Texte in der erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 413–436.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis 13 (3), S. 283–293.